

PERCEPCIÓN DE FUTUROS DOCENTES SOBRE EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO EN EL ALUMNADO DE PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO

Prospective teachers' perceptions of learning through play in primary school students: A case study

Antonio L. Quiñonero-Martínez ¹ , María Isabel Cifo Izquierdo ^{2*} , Irma Elizabeth Rojas Gómez ³ 

¹ Universidad de Murcia, España; ² Universidad de Granada, España;
³ ISEN Centro Universitario (adscrito a la Universidad de Murcia), España.

* Correspondence: mariaisabel.cifo@ugr.es

DOI: 10.17398/1885-7019.21.537

Recibido: 24/07/2024; Aceptado: 04/08/2025; Publicado: 30/12/2025

OPEN ACCESS

Sección / Section:
Educación Física / Physical
education

Editor de Sección / Edited by:
Juan M. García-Ceberino
Universidad de Extremadura

Citación / Citation:
Quiñonero-Martínez, A. L., Cifo-
Izquierdo, M. I., & Rojas-Gómez, I. E.
(2025). Percepción de futuros
docentes sobre el aprendizaje a
través del juego en el alumnado
de primaria: un estudio de caso. E-
balonmano Com, 21(4), 537-550.

Fuentes de Financiación / Funding:
No funding reported by autor

**Conflicto de intereses / Conflicts of
Interest:**
All authors declare no conflict of
interest

Resumen

El sistema educativo actual aboga por el diseño de programaciones didácticas basadas en un enfoque globalizador y competencial. Sin embargo, se observa que son escasas las propuestas interdisciplinares aplicadas a nivel universitario. El objetivo del presente estudio fue analizar la percepción de futuros docentes sobre las posibilidades y limitaciones de desarrollar una intervención basada en el juego para trabajar contenidos comunes al área de Educación Física y Lengua Castellana y Literatura. Participaron 27 estudiantes de cuarto curso del Grado en Educación Primaria, quienes diseñaron propuestas de carácter lúdico tomando como referencia la enseñanza de la expresión corporal desde el ámbito de ambas áreas. Estas actividades se aplicaron en un centro de Educación Primaria de la Región de Murcia, con estudiantes de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. Tras la intervención, se administró un cuestionario DAFO para conocer las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que percibieron el estudiantado universitario. El análisis de datos de esta investigación cualitativa se llevó a cabo con el software NVivo 14. Los resultados mostraron una percepción docente positiva sobre la intervención interdisciplinar en términos de motivación, creatividad y formación integral. Resultados que son corroborados por evidencias previas aplicadas en etapas educativas diferentes a la universitaria. Ante esta situación, se considera oportuno desarrollar propuestas interdisciplinares similares, especialmente en la formación de futuros docentes, respondiendo a las exigencias de la legislación educativa.

Keywords: interdisciplinariedad; expresión corporal; formación de docentes; juego educativo; formación integral.

Abstract

The current education system advocates the design of didactic programmes based on a globalising and competence-based approach. However, it is observed that there are few interdisciplinary proposals applied at university level. The aim of this study was to analyse the perception of future teachers on the possibilities and limitations of developing a game-based intervention to work on content common to the areas of Physical Education and Spanish Language and Literature. Twenty-seven students in the fourth year of the Degree in Primary Education took part in the study and designed play-based proposals based on the teaching of corporal expression in both areas. These activities were applied in a Primary School in the Region of Murcia, with students aged between 6 and 12. After the intervention, a SWOT questionnaire was administered to find out the weaknesses, threats, strengths and opportunities perceived by the university students. The data analysis of this qualitative research was carried out with NVivo 14 software. The results showed a positive teacher perception of the interdisciplinary intervention in terms of motivation, creativity and integral formation. These results are corroborated by previous evidence applied in educational stages other than university. In view of this situation, it is considered appropriate to develop similar interdisciplinary proposals, especially in the training of future teachers, responding to the requirements of educational legislation.

Keywords: interdisciplinarity; movement education; teacher education; educational games; integral education.

Introducción

Atendiendo a las exigencias legislativas articuladas en torno al enfoque competencial (LOMLOE, 2020), en el momento de elegir y transmitir los objetivos y contenidos educativos, se ha de tomar en consideración la planificación y diseño de las actividades propuestas desde un enfoque holístico (Decreto 209/2022; Inglés-Martos et al., 2023). Todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar regido por un enfoque globalizador, a partir de una enseñanza intradisciplinar, interdisciplinar y transversal (Peixoto-Pino et al., 2019; Rovira-Collado et al., 2021). De hecho, atendiendo a la descripción de las áreas de la etapa de Educación Primaria en el mencionado Decreto 209/2022, se observa una organización transversal de los elementos curriculares de cada área, en torno a los descriptores operativos y al perfil de salida por los que se establecen líneas de actuación comunes entre las diferentes asignaturas (Herrero-Molleda et al., 2023).

No obstante, para cumplir con garantías con este enfoque, no solo es necesario aplicarlo en el ámbito escolar, sino que también es fundamental atender a este enfoque globalizador en la formación de futuros docentes (Criach et al., 2022; García-Pérez et al., 2024). De este modo, podrán vivenciar, reflexionar y, posteriormente, aplicar este enfoque metodológico. Sin embargo, son escasas las propuestas que plantean un trabajo interdisciplinar, entre departamentos y áreas, a nivel universitario. Estudios como el de Spelt et al. (2009) ya ponían de manifiesto la necesidad de abordar esta línea de investigación debido a la escasez de evidencia científica, mientras que Hannon et al. (2018), señalaban que este vacío de investigación podía estar limitado por condicionantes gubernamentales, como la carga de trabajo o la financiación de proyectos que ha regulado la asociación de equipos de trabajo. De este modo, resulta fundamental que los miembros de distintos departamentos establezcan puntos en común que permita un trabajo global, tomando como punto de partida el desarrollo de sus guías docentes y exigencias pedagógicas

Dentro de este marco, el juego se presenta como un vehículo metodológico idóneo, pues representa una parte esencial y fundamental del desarrollo del niño en la infancia (Veresov y Veraksa, 2023). El juego favorece el desarrollo de nuevos conocimientos, convirtiéndose no solo en un medio, sino en un fin que contribuye al desarrollo integral del alumnado, pues atiende a las dimensiones que lo conforman: física, cognitiva, social-afectiva y emocional (Basterra y Menescardi, 2020; Carriedo et al., 2022; Merellano-Navarro et al., 2025; Ramírez, 2013). Este hecho, sumado a su conexión con el proceso de construcción de nuevos conocimientos de forma significativa a partir de las conexiones entre los aprendizajes previos y las interacciones con el mundo que les rodea, lo convierten en una herramienta pedagógica valiosa que permite a los discentes observar, investigar y explorar su entorno próximo (Clark et al., 2023). De este modo, el discente se convierte en protagonista de su aprendizaje, no solo en el ámbito educativo, sino en su vida cotidiana, ya que actúa como agente activo en el descubrimiento de sus posibilidades de transformación, dando lugar a resultados de comprensión más eficaces y efectivos (Clark et al., 2023; Durán, 2003). Es por este motivo por el que cabe considerar que su uso como recurso permite que los discentes aprendan de forma significativa y adquieran herramientas para expresarse de forma creativa y relacional, no solo en un ámbito específico, sino desde un punto de vista globalizador tanto dentro, como fuera del aula (Lamrani y Abdelwahed, 2020).

A nivel legislativo, el juego es entendido como un recurso idóneo de la educación para desarrollar de manera eficiente su cerebro y el óptimo funcionamiento ejecutivo de este, lo que facilitará su aprendizaje, autonomía y bienestar (LOMLOE, 2020; Rosas et al., 2019). Guillén (2017) señala que los distintos esquemas madurativos en los niños deben estar orientados a respetar y considerar su individualidad, ya que el cerebro de cada educando y su proceso de modificación neuronal es irrepetible. Un hecho que el juego facilita ya que, atendiendo a la definición que aporta Huizinga (1998), este se entiende como una actividad lúdica cuyas normas son modificables y aceptadas por sus participantes, posibilitando la adaptación de cualquier situación de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de sus participantes.

Este enfoque cobra una mayor importancia cuando se plantea desde una perspectiva práctica, a través de propuestas que integren áreas, como la Educación Física y la Lengua Castellana y Literatura, a partir de contenidos comunes. Entre ellos, cabe destacar la expresión, en general, y la expresión corporal, en particular, como un ejemplo

práctico de esta globalidad curricular (Folch et al., 2020). Actividades como la dramatización y escritura creativa o el teatro de sombras, son solo algunos recursos que permiten la consecución de los objetivos de ambas disciplinas.

Por un lado, la dramatización presenta un mecanismo lúdico que compone y proporciona el desarrollo de la expresión lingüística, corporal, plástica y musical con la ayuda de las representaciones (López et al., 2010). De este modo, el instrumento de expresión y comunicación es el propio cuerpo del discente, con el fin de incrementar sus capacidades perceptivas y expresivas, mediante el uso de habilidades lingüísticas y paralingüísticas: el habla, la escritura, la lectura, los gestos, los movimientos, los sonidos no verbales, etc. (Cervera, 1993).

Igualmente, la dramatización surge de forma espontánea y natural, puesto que el discente parte de los elementos y contextos reales del entorno, transmutándolo en acciones y representaciones mediante un proceso creativo (De Ponga, 2021). Cultivar la dramatización en el aula, implica para el alumnado ventajas que contribuyen a la mejora de la creatividad e imaginación, a la adquisición de la independencia y seguridad en sí mismo, al trabajo en equipo, la socialización y a la gestión de sentimientos y emociones (Núñez y Navarro, 2007).

Un elemento integrador de la dramatización es el lenguaje corporal, ya que este es el medio de comunicación que se usa para manifestar sentimientos, emociones, impresiones, sensaciones y pensamientos proporcionando la libre expresión a través del control de su cuerpo, los gestos y el movimiento (Cervera, 1993). Del mismo modo, además de implantar un proceso de comunicación libre, la expresión corporal siembra la construcción del autoconocimiento y la unificación de los propios movimientos y percepciones, con el propósito de reforzar la autoestima y la sensibilización, considerando las características únicas e irrepetibles de cada discente (Ortega, 2007).

Por su parte, la escritura creativa es aquella que prima aspectos característicos de la literatura como la originalidad y creatividad del texto, frente a otros parámetros de rigurosidad y orden, propios de la escritura formal o técnica (García, 2011). Este recurso fomenta la capacidad de los estudiantes para generar ideas originales, explorar perspectivas alternativas y tener un enfoque más amplio de los temas abordados. Cuando el estudiante genera estas habilidades y escribe de forma creativa, el discente aprende a procesar y expresar sus emociones de una forma saludable y positiva, lo que favorece a su desarrollo socioemocional (Guzmán y Bermúdez, 2019). Se constituye como un instrumento eficaz que repercute más allá de las habilidades lingüísticas, ya que implica la imaginación, la expresión emocional y el pensamiento crítico (Manzano et al., 2019).

En este caso, el lenguaje es un instrumento de comunicación que utiliza el educando para expresar y transferir sentimientos, pensamientos, emociones y necesidades de una situación concreta en un contexto concluyente (Núñez y Navarro, 2007). Por esta razón, la enseñanza de la lectoescritura debe potenciar acciones verdaderamente significativas y motivadoras para que estas formas de expresión se fortalezcan (Hernández, 2005). Por ende, los docentes tienen la responsabilidad de emplear las estrategias metodológicas más eficientes para alcanzar el proceso de la enseñanza de la lectura y escritura (Sánchez, 2009). Puesto que el desarrollo de las habilidades narrativas facilita una conexión hacia la obtención de hábitos lectores, la facultad de reflexión, el perfeccionamiento de la competencia lectora y la estimulación a la posterior creación de textos literarios (Rojas, 2021).

Finalmente, el teatro de sombras es una técnica escénica en la que se usa el cuerpo sobre una tela o superficie para narrar historias (Cifo y Ureña, 2022). Esta modalidad ofrece varios beneficios a nivel pedagógico, convirtiéndola en un valioso recurso para el desarrollo lingüístico, físico y socioemocional de los discentes, resultando imprescindible para fortalecer la autoestima y la autoconfianza mediante la autogestión de las emociones (Motos, 2003). Asimismo, favorece la imaginación, ya que permite que los educandos conciban mundos y personajes irrepetibles a través de la manipulación de la luz y las sombras (Iglesias y López-Pastor, 2003).

Desde un punto de vista práctico, relacionar la dramatización y el lenguaje corporal, como sucede en el teatro de sombras, contribuye a adquirir competencias socioemocionales, cognitivas, motoras y sensoriales. El alumnado encuentra un gran interés por las sombras, por tanto, esta pedagogía aprovecha esa disposición para desarrollar su enseñanza, trabajar con las sombras constituye un encuentro que supone misterio y una gran satisfacción, al tratarse de una vivencia cargada de simbolismo (Martín-Martínez, 2018).

Atendiendo al contexto anteriormente descrito por el que se ponía de manifiesto la necesidad de desarrollar metodologías que impliquen al alumnado de forma activa desde un enfoque interdisciplinar, se decidió desarrollar la presente investigación atendiendo a los contenidos comunes de la Educación Física y la Lengua Castellana y Literatura. Se planteó como objetivo conocer la percepción del alumnado de 4.º curso de Grado en Educación Primaria sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de aplicación del enfoque interdisciplinar de ambas asignaturas, en un contexto real de práctica docente, con la intención de valorar la viabilidad de este tipo de planteamientos en el ámbito universitario.

Materiales y Métodos

Participantes

Partiendo de una metodología cualitativa de estudio de caso, y una técnica descriptiva (Harrison et al., 2017), un total de 27 alumnos/as de 4.º curso del Grado en Educación Primaria (21 años) participaron en esta experiencia que formó parte de la planificación interdisciplinar de la Mención en Educación Física a partir de la asignatura Actividades Físicas Expresivas y la asignatura Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. La muestra fue de tipo no probabilístico por la facilidad de acceso (Hernández-Sampieri et al., 2010) y su participación fue voluntaria. Como criterios de inclusión se consideraron estar matriculado en la asignatura y haber participado activamente en el diseño e implementación de las propuestas lúdicas en las asignaturas. Se excluyó al alumnado no asistente a las sesiones prácticas. Se respetaron las directrices para la investigación establecidas por la Comisión de Ética de la Universidad de Murcia, obteniendo un informe favorable (ID: 4938/2024). Se recabó el consentimiento informado en el que se indicó la finalidad del estudio, la voluntariedad de su participación y la garantía de confidencialidad.

Instrumentos

Inicialmente, se diseñaron juegos de desinhibición y presentación, de escritura y dramatización creativa; y juegos de teatro de sombras corporales. Estos respondían a las características de cada uno de los contenidos expresivos y lingüísticos, así como al encaje curricular de la etapa de Educación Primaria, para las áreas de Educación Física y Lengua Castellana y Literatura. Tras el diseño e implementación de los juegos, se recogió la opinión del alumnado del Grado en Educación Primaria, mediante la cumplimentación de un formulario abierto en línea siguiendo el esquema de análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades). Se indicó como instrucción previa la reflexión sobre las preguntas planteadas, considerando el efecto de los juegos diseñados y puestos en práctica con el alumnado del centro escolar. Además, se matizó en el carácter abierto de las respuestas, por lo que no existirían respuestas correctas o incorrectas.

El instrumento fue diseñado para explorar percepciones, experiencias y significados asociados al objeto estudio. El formulario fue elaborado ad hoc para este estudio, siguiendo el marco conceptual de la planificación estratégica DAFO para la mejora educativa (Delgado-Algarra et al., 2024). Para garantizar la validez de este, tres expertos en didáctica e innovación educativa evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de las preguntas formuladas.

Se solicitó que la reflexión atendiera a: factores que entorpecieron la consecución de los objetivos (debilidades); factores o situaciones del entorno que pusieron en peligro el normal desarrollo de la intervención (amenazas); factores que favorecieron la consecución de los objetivos (fortalezas); y factores que resultaron positivos y favorables para el normal desarrollo de la intervención (oportunidades). Para ello, se preguntó por cada conjunto de factores sobre los diferentes tipos de juegos planteados, como, por ejemplo: “¿Qué debilidades observas en el desarrollo de juegos de desinhibición y presentación?” o “¿Qué fortalezas observas en el desarrollo de juegos de escritura y dramatización creativa? Concretamente las personas participantes dieron su opinión sobre el efecto en el alumnado de los juegos planteados.

Procedimiento

El alumnado universitario fue organizado en grupos de 3 a 6 integrantes que se mantuvieron estables durante el desarrollo de toda la investigación. De este modo, a cada grupo se le asignó un curso de Educación Primaria, de tal forma que todos los cursos del centro educativo del municipio de Cartagena (Región de Murcia, España) estuvieron implicados en la participación de juegos y propuestas lúdicas. Concretamente un total de 98 estudiantes, pertenecientes a los seis cursos de Educación Primaria. Este centro público se enmarca en un contexto socioeconómico medio, como se indica en su proyecto educativo de centro y presenta una especial consideración al alumnado con necesidades de apoyo educativo derivadas de patologías relacionadas con el lenguaje. De hecho, durante el desarrollo de la puesta en práctica en el centro se contó con dos profesionales que facilitaban la comunicación con participantes que precisaban de una comunicación mediante el lenguaje de signos.

Para el diseño y puesta en práctica se consideraron tres aspectos esenciales propuestos por Moura et al. (2021): alineamiento instruccional, enseñanza centrada en el alumnado, aprendizaje auténtico. Por ello este trabajo integró tres fases: en primer lugar, el diseño de juegos de desinhibición y presentación, juegos de escritura y dramatización creativa, y juegos de teatro de sombras corporales; en segundo lugar, la implementación de éstos en un centro de Educación Primaria; por último, la evaluación y reflexión personal de las personas participantes sobre el impacto en el alumnado en base al análisis DAFO (Tabla 1).

Tabla 1. Fases del procedimiento y su vinculación con los objetivos del estudio.

Fase	Descripción de actividades	Contribución al objetivo del estudio
1. Diseño	- Presentación teórica de recursos: dramatización, escritura creativa y teatro de sombras. - Diseño de propuestas lúdicas por parte del alumnado universitario. - Evaluación y validación por parte del profesorado.	- Vincula teoría y práctica. - Desarrolla competencias de planificación docente.
2. Implementación	- Aplicación de las propuestas lúdicas en un centro de Educación Primaria. - Participación activa de los estudiantes con los escolares. - Supervisión por docentes universitarios y tutores escolares.	- Permite la puesta en práctica real. - Proporciona experiencias formativas auténticas.
3. Evaluación y reflexión	- Evaluación por parte de los tutores escolares (rúbrica numérica). - Cuestionario DAFO abierto cumplimentado por el alumnado universitario.	- Favorece la autoevaluación y la reflexión crítica. - Proporciona datos cualitativos sobre el impacto formativo.

- Primera fase. Diseño de propuestas lúdicas: esta investigación comenzó con la presentación de los distintos recursos (dramatización creativa, escritura creativa y teatro de sombras) de forma teórica a estudiantes del Grado en Educación Primaria, desde el punto de vista del área de Educación Física, de Lengua Castellana y Literatura y desde un enfoque interdisciplinar. A estas propuestas, se añadieron los juegos de presentación y desinhibición que resultan fundamentales para crear un ambiente de trabajo óptimo, especialmente en el desarrollo de la expresión corporal. Planteados estos recursos de forma teórica durante las sesiones de dos horas de ambas asignaturas a lo largo de cuatro semanas, se procedió al diseño de las propuestas por parte del estudiantado. Estas debían cumplir las siguientes premisas:
 - o Carácter lúdico.
 - o Flexibilidad de adaptación a las posibilidades y limitaciones de las personas participantes (ampliación y refuerzo).
 - o Desarrollo de los contenidos curriculares de cada curso.
 - o Planificación progresiva: juegos de presentación y desinhibición (entre 20 y 30 minutos); juegos de dramatización y escritura creativa (entre 45 y 60 minutos); juegos de teatro de sombras basadas en las historias creadas en la dramatización y escritura creativa (30 y 45 minutos); representación de un relato

corto mediante el teatro de sombras (entre 20 y 30 minutos de preparación y entre 2 y 3 minutos de representación).

Esta fase finalizó con la evaluación y validación, por parte de profesorado universitario, de las propuestas presentadas por el estudiantado. Se abrió un plazo de dos semanas para realizar las modificaciones pertinentes para garantizar una intervención adecuada y de calidad.

- Segunda fase. Puesta en práctica e implementación de juegos y propuestas lúdicas: tras la evaluación y validación de juegos y propuestas, los estudiantes del Grado en Educación Primaria acudieron al centro educativo. Su participación se llevó a cabo a lo largo de una jornada escolar (de 9 a 14 horas), por lo que se quedó en la puerta del centro 15 minutos antes del inicio de esta, donde fueron recibidos por el equipo directivo. Posteriormente, transcurridos los primeros 10 minutos en los que se procedió a la recogida del alumnado y posterior traslado a las aulas por parte de docentes-tutores, cada grupo acudió a su aula asignada. Inicialmente, los estudiantes plantearon los juegos de presentación y desinhibición y se organizó el grupo-clase en subgrupos para garantizar una atención individualizada por parte de los futuros docentes. Posteriormente, se plantearon los juegos referidos a la escritura y dramatización creativa. Finalmente, se propusieron los juegos de teatro de sombras basados en las historias creadas en las propuestas de escritura y dramatización, que dieron lugar a las representaciones finales por parte de los subgrupos.

Para el desarrollo de esta fase, los estudiantes universitarios eran los encargados de llevar la totalidad de materiales necesarios (por ejemplo, el foco de luz y la tela para el teatro de sombras), así como del desarrollo de juegos y propuestas a partir de explicaciones, ejemplificaciones y variantes que garantizaran el normal desarrollo de la sesión. Por su parte, docentes-tutores tenían la función de asegurar el orden y control de los discentes de Educación Primaria, mientras que el profesorado universitario tenía un rol de observador y evaluador de la presentación y puesta en práctica de las distintas actividades y recursos.

- Tercera fase. Evaluación y reflexión: finalizada la fase de intervención, se aplicaron dos instrumentos de evaluación diferenciados según el rol desempeñado en la intervención. Por un lado, se solicitó a los docentes-tutores que calificaran la intervención del grupo de estudiantes asignado a su grupo clase atendiendo a tres parámetros: aptitud docente, adecuación de las propuestas y grado de implicación. A partir de estos, debían calificar del 0 al 10 al estudiantado universitario, repercutiendo en la evaluación final de las asignaturas de Actividades Físicas Expresivas y de Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, con un porcentaje del 10% sobre la nota final de cada asignatura. Por otro lado, en la sesión inmediatamente posterior al desarrollo de la intervención, se solicitó a los estudiantes del Grado en Educación Primaria que contestaran a un cuestionario DAFO, posibilitando un espacio de expresión reflexiva desde el punto de vista de futuros docentes sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de las propuestas desarrolladas.

Análisis de los datos

El software NVivo 14 se utilizó para organizar, codificar y visualizar la información recogida en el formulario abierto. El proceso se caracterizó por un análisis de contenido temático para identificar patrones significativos en las reflexiones de las personas participantes. La codificación para conocer los conceptos clave y establecer las categorías centrales y subcategorías se realizó de forma mixta, integrando la codificación automática por temática (basada en las frecuencias léxicas y las relaciones conceptuales del propio software) y la manual tanto emergente (a partir de los datos) como “en vivo” (basada en las expresiones literales). Por lo que se consideraron las teorías implícitas de los investigadores, las teorías formales o de la literatura (codificación deductiva), así como las teorías implícitas de las personas participantes (codificación inductiva o emergente) (Trigueros et al., 2019). La estrategia principal utilizada para la búsqueda de conceptos clave fue la frecuencia de palabras. Partiendo de esta, se establecieron 5 categorías centrales, en las que se analizaron 293 referencias que aludieron a factores relacionados con el alumnado. Las reflexiones de las personas participantes se categorizaron en una o más categorías centrales, y estas a su vez en una o más subcategorías de

análisis (Figura 1). En primer lugar, las matrices de codificación se utilizaron para emerger las relaciones entre las categorías centrales. En segundo lugar, los mapas de calor y las consultas de grupo se utilizaron para visualizar las relaciones entre categorías y subcategorías.

Nombre	Archivos	Referencias
Relacionados con el alumnado	1	293
Aprendizaje y desarrollo	1	151
Integral	1	104
Área Educación Primaria	1	40
Global, significativo y basado en el cto	1	28
Actitud y participación	1	63
Intereses y motivación	1	63
Capacidades y necesidades	1	55
Conocimiento previo y nivel de partida	1	25
Desarrollo emocional	1	15
Desarrollo cognitivo	1	8
NEE	1	8
Desarrollo social	1	2
Desarrollo motor	0	0
Vivencia y experiencia	1	27
Disfrute	1	13
Experiencia emocional	1	9

Figura 1. Categorías centrales y subcategorías. Fuente: elaboración propia.

Resultados

El análisis de los resultados se inició con una búsqueda de relaciones mediante las matrices de codificación en la que se consideraron como casos los diferentes tipos de juegos aplicados. Según las reflexiones de las personas participantes el “aprendizaje y desarrollo” del alumnado fue la categoría más presente tanto en los juegos de escritura y dramatización creativa como en los juegos de teatro de sombras. Sin embargo, en los juegos de desinhibición y presentación, la “actitud y participación” del alumnado, también fue una categoría destacada con intensidad (Tabla 2).

Tabla 2. Matriz de codificación de las categorías centrales.

Categorías de análisis	Juegos de desinhibición y presentación	Juegos de escritura y dramatización creativa	Juegos de teatro de sombras
Actitud y participación	24	16	12
Aprendizaje y desarrollo	23	39	35
Capacidades y necesidades	19	14	5
Intereses y motivación	11	13	15
Vivencia y experiencia	10	7	4

Fuente: datos del formulario.

Esta primera aproximación permitió identificar tendencias generales en las percepciones del alumnado participante. Para comprender mejor la naturaleza de dichas percepciones, se profundizó en la relación entre los factores del análisis DAFO en cada tipo de juego y las categorías centrales.

Como se puede observar en la Tabla 3, por un lado, la actitud y participación tuvo mayor presencialidad en las debilidades y/o amenazas de los juegos de desinhibición y presentación, “una debilidad que se puede observar a la hora de desarrollar este tipo de juegos es no tener una clase participativa”, “el alumnado puede ser vergonzoso y no ser demasiado participativo o por motivos culturales”. Sin embargo, aunque con menor presencia también se consideró como una fortaleza y oportunidad: “sirve para que los niños se suelten y participen más”, “una de sus principales fortalezas creo que es la libertad de expresión, ya que los alumnos se sintieron en un entorno agradable y cómodo, por lo que no tuvieron miedo a participar”.

Por otro lado, el “aprendizaje y desarrollo” en los tres tipos de juegos estuvo más presente como fortaleza y/u oportunidad que como debilidad y/o amenaza. En los juegos de escritura y dramatización creativa se dio más presencialidad a través de comentarios como “las fortalezas radican en el estímulo de la creatividad y la expresión personal. Estos juegos pueden fortalecer las habilidades lingüísticas y el pensamiento creativo de los estudiantes” o “estos juegos son muy visuales y dinámicos, aportan desarrollo de capacidades creativas y son altamente imaginativos”. En el caso de los juegos de teatro de sombras algunos de los comentarios referidos al aprendizaje y desarrollo como fortaleza y/u oportunidad fueron: “oportunidad de desarrollar la creatividad” y “desarrollar la atención de los alumnos”. Y, por último, en los juegos de desinhibición y presentación se aportaron comentarios como “mejora las habilidades sociales y autoestima del alumnado” o “ayuda a mejorar la confianza y gestionar la vergüenza al trabajar en gran grupo”.

Tabla 3. Matriz de codificación de las categorías centrales según tipo de juego y DAFO.

DAFO según tipo de juego	Actitud y participación	Aprendizaje y desarrollo	Intereses y motivación	Capacidades y necesidades	Vivencia y experiencia
DA juegos de desinhibición y presentación	18	5	7	16	5
FO juegos de desinhibición y presentación	6	18	4	3	5
DA juegos de escritura y dramatización creativa	11	3	4	14	4
FO juegos de escritura y dramatización creativa	5	36	9	0	3
DA juegos de teatro de sombras	7	4	7	4	0
FO juegos de teatro de sombras	5	31	8	1	4

Fuente: datos del formulario.

Posteriormente, se realizó un análisis más detallado de la categoría aprendizaje y desarrollo. Profundizando en ella, el alumnado destacó con mayor intensidad su “desarrollo integral” como subcategoría en los tres tipos de juegos (Tabla 4).

Tabla 4. Mapa de calor sobre el aprendizaje y desarrollo.

Subcategorías de aprendizaje y desarrollo	Juegos de desinhibición y presentación	Juegos de escritura y dramatización creativa	Juegos de teatro de sombras
Áreas Educación Primaria			
Global y significativo según conocimiento previo			
Integral			

Fuente: datos del formulario.

Con menor intensidad se resaltó el aprendizaje y desarrollo de las áreas de Educación Primaria, aunque únicamente en los juegos de escritura y dramatización creativa, y en los juegos de teatro de sombras.

Tomando como punto de partida las subcategorías de aprendizaje y desarrollo, resultó interesante conocer las relaciones entre los diferentes elementos (Figura 2) a través de una consulta de grupo.

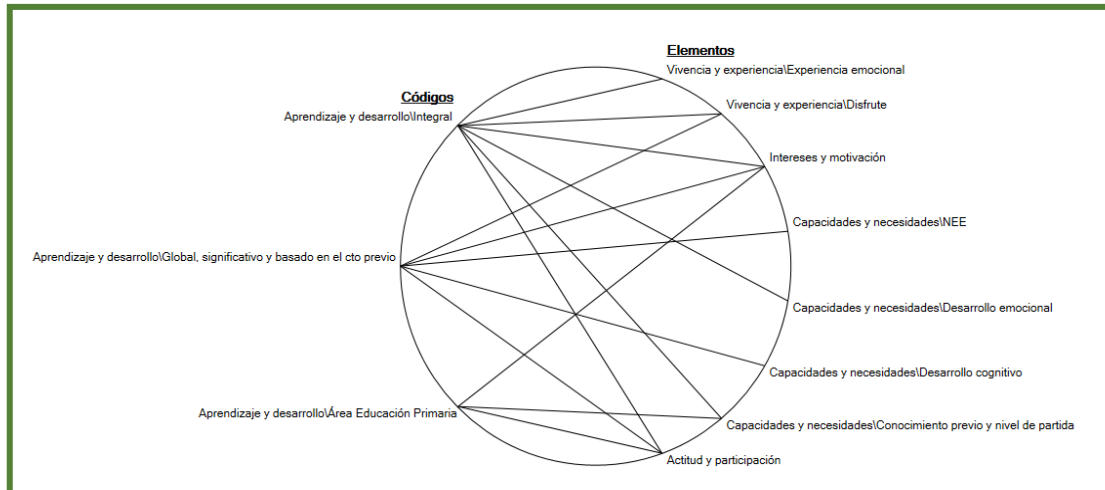


Figura 2. Consulta de grupo del aprendizaje y desarrollo.

Fuente: datos del formulario.

Se mostró que el aprendizaje y desarrollo mediante los juegos propuestos, también estuvo asociado a otros elementos. Esta figura ayuda a entender que el aprendizaje se da en interacción con factores afectivos, motivacionales, sociales, etc., no de forma aislada, por lo que cobra especial valor el aprendizaje centrado en cada estudiante.

El aprendizaje y desarrollo se relacionó principalmente con la actitud y participación, y el interés y motivación del alumnado. También se establecieron otras relaciones secundarias con el conocimiento previo y nivel de partida o el disfrute como experiencia en los juegos.

En cualquier caso, el aprendizaje y desarrollo integral destacó tanto por su presencialidad como por las relaciones establecidas en comparación con el resto de las subcategorías. Por ello, se continuó con el análisis considerando cada una de las dimensiones de la conducta humana (cognitiva, motriz, social, y emocional) y así conocer la intensidad en su presencialidad (Tabla 5).

Tabla 5. Mapa de calor sobre el aprendizaje y desarrollo integral.

Subcategorías de aprendizaje y desarrollo integral	Juegos de desinhibición y presentación	Juegos de escritura y dramatización creativa	Juegos de teatro de sombras
Cognitiva			
Emocional			
Motriz			
Social			

Fuente: datos del formulario.

Este desglose permite visualizar cómo cada tipo de juego activó diferentes dimensiones del desarrollo. En este caso, el aprendizaje y desarrollo integral del alumnado se resaltó en los juegos de desinhibición y presentación, y en los juegos de teatro de sombras. Sin embargo, no se realizaron comentarios referidos a la dimensión emocional en los juegos de escritura y dramatización creativa. Aunque este tipo de juegos mostró ausencia de desarrollo emocional, destacó por presentar mayor intensidad en el desarrollo cognitivo que el resto de los juegos. Las personas participantes consideraron las posibilidades de los juegos de escritura y dramatización en el desarrollo cognitivo, fomentando la creatividad e imaginación. En línea, los juegos de teatro de sombras también destacaron por su contribución al desarrollo cognitivo con mayor intensidad y motor con menor intensidad. Los comentarios de las personas participantes sobre el desarrollo cognitivo se orientaron a creatividad e imaginación, mientras que los comentarios sobre el desarrollo motor se refirieron a la expresión corporal y la dramatización. En el caso de los juegos de desinhibición y presentación,

se observó mayor intensidad sobre el desarrollo social al favorecer la desinhibición y confianza grupal y emocional en relación con la gestión de la vergüenza.

Finalmente, se visualizó la vinculación de los juegos con las áreas curriculares de Educación Primaria, mostrando evidencia sobre su potencial interdisciplinar. Los juegos de escritura y dramatización creativa se destacaron con mayor intensidad para el aprendizaje y desarrollo de la Lengua Castellana y Literatura, y con menor intensidad para la Educación Física (Tabla 6).

Tabla 6. Mapa de calor sobre el aprendizaje y desarrollo de las áreas de Educación Primaria.

Subcategorías de aprendizaje y desarrollo de las áreas de Educación Primaria	Juegos de desinhibición y presentación	Juegos de escritura y dramatización creativa	Juegos de teatro de sombras
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural			
Educación Física			
Expresión Artística			
Lengua Castellana y Literatura			
Lengua extranjera			
Matemáticas			

Fuente: datos del formulario.

Los resultados muestran que los juegos no solo favorecieron habilidades cognitivas, emocionales, motrices y sociales, sino que también facilitaron aprendizajes curriculares principalmente en Lengua Castellana y Literatura y Educación Física, y de forma secundaria en Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y Expresión Artística. En particular, el teatro de sombras destacó por su riqueza interdisciplinar, al integrar diversas áreas del currículo escolar. En el caso de los juegos de teatro de sombras se destacaron con la misma intensidad para el aprendizaje y desarrollo de la Educación Física y la Lengua Castellana y Literatura. De hecho, en este tipo de juegos se mostró mayor interdisciplinariedad al indicar el aprendizaje y el desarrollo de otras áreas como la Expresión Artística o el Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. En los juegos de desinhibición y presentación también se contribuyó al aprendizaje y desarrollo interdisciplinar de la EF y la Lengua Castellana y Literatura, pero con menor intensidad que en el resto de los juegos.

Discusión

El objetivo de la presente investigación hace referencia al análisis de la percepción de futuros docentes de Educación Primaria sobre el desarrollo de una propuesta de carácter interdisciplinar cuyo eje organizador fue la expresión corporal, para valorar la viabilidad de este tipo de planteamientos en el ámbito educativo. En este sentido, se administró un cuestionario DAFO que permitió analizar de forma cualitativa las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades percibidas por las personas participantes tras el desarrollo de las propuestas prácticas.

En la actualidad, son escasas las publicaciones encontradas que pongan de manifiesto la enseñanza interdisciplinar en la formación de futuros docentes en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Algunas barreras encontradas en la literatura científica responden a la dificultad de conectar las exigencias gubernamentales del ámbito universitario, con la realidad de las aulas de los centros educativos (Hannon et al., 2018), así como a la carga de trabajo, que limita la acción docente en proyectos no regulados o exigidos. Esto influye negativamente sobre la formación de futuros docentes en estos enfoques, convirtiéndose en uno de los desafíos actuales (Álvarez y Carretero, 2021). En línea con ello, la participación activa del alumnado se ve reforzada cuando el profesorado integra el juego como estrategia de aprendizaje y como medio de interacción social. No obstante, a pesar de que el profesorado valora positivamente su utilidad didáctica, la implementación del juego en el aula depende en gran medida de factores personales, de la especialidad docente y de las demandas propias del contexto académico en el que desarrollan su labor (Merellano-Navarro et al., 2025).

Por su parte, son cada vez más numerosas las propuestas, a nivel escolar y en la enseñanza superior, que se encuentran en la bibliografía científica que ponen de manifiesto los beneficios que presentan las propuestas prácticas

desde un punto de vista globalizador (Miller et al., 2025; Wu, et al, 2024). En el ámbito escolar, se encuentran referencias de trabajo conjunto de diferentes áreas: tecnología y literatura (Rovira-Collado et al., 2021), Física y Educación Física (Basterra y Menescardi, 2020), Educación Física y Química (Herrero-Molleda et al., 2023) o Matemáticas, Ciencias Sociales y Lengua y Literatura (Criach et al., 2022).

Como se puede observar, tanto la Educación Física como la Lengua Castellana y Literatura están presentes en las propuestas interdisciplinares que se están desarrollando en la actualidad, como suceden en la presente investigación. Por ejemplo, García-Pérez et al. (2024) plantean esta interdisciplinariedad a partir del diseño de una situación de aprendizaje para trabajar los hábitos de vida saludables desde la Educación Física, en relación con otras áreas, entre las que se encuentra la Lengua Castellana y Literatura. Por su parte, Folch et al. (2020) también proponen un enfoque interdisciplinar basado en contenidos propios de ambas disciplinas, para el desarrollo del lenguaje y la expresión corporal.

Cabe señalar que esta proliferación de trabajos no es casual, sino que viene motivada por las exigencias de la legislación vigente actual, la LOMLOE (2020), que regula el sistema educativo. Por tanto, es responsabilidad y obligación del profesorado llevar a cabo este tipo de propuestas globalizadoras para garantizar el desarrollo de una Educación de calidad (Herrero-Molleda et al., 2023). Para ello, es necesario atender a los aspectos positivos y negativos que se deducen de las experiencias previas recogidas en la literatura científica. Por ejemplo, Vaillant y Marcelo (2021), plantean como desafío la necesidad de formar a los futuros docentes en este tipo de enfoques para potenciar los beneficios que pueden ofrecer, asegurando un desarrollo óptimo basado en el conocimiento y la aptitud de docentes.

Atendiendo a los resultados del presente estudio, se recogen como fortalezas y oportunidades, la percepción positiva que tuvieron los estudiantes del Grado en Educación Primaria sobre el enfoque interdisciplinar de la propuesta para garantizar un óptimo desarrollo del aprendizaje y del conocimiento. Un factor que también se pone de manifiesto en investigaciones anteriores como la desarrollada por Criach et al. (2022) en la que se hace alusión a la idoneidad de combinar aprendizajes para garantizar un desarrollo próximo al contexto real. Herrero-Molleda et al. (2023) también entienden que este tipo de enfoques se configuran como un modelo válido para responder a las exigencias actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la utilización de la expresión corporal como eje organizador, a través de la escritura dramatización creativa, así como del teatro de sombras, también se mostró como un resultado positivo en términos de motivación y, especialmente, en el desarrollo de la creatividad del alumnado. De forma similar, esta influencia positiva también se pone de manifiesto en otras investigaciones, como la de Folch et al. (2020), en la que la expresión corporal se entiende como un medio idóneo para el desarrollo del proceso creativo, así como para la identificación, reconocimiento y expresión de ideas, sentimientos y emociones. Asimismo, la expresión corporal fue percibida por las personas participantes del presente estudio como una oportunidad para desarrollar de forma integral al alumnado, entendiéndose esta como una oportunidad que presenta este contenido en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a Inglés-Martos et al. (2023), este contenido no solo trabaja la motricidad, sino que favorece el desarrollo de la dimensión cognitiva, a través de la creatividad, y la dimensión social, mediante la propia comunicación.

En contraposición, se puso de manifiesto, como resultado negativo, la falta de actitud o predisposición de los escolares al participar en algunas propuestas de expresión corporal. En este sentido, se percibió como debilidad y/o amenaza la inhibición que mostraron algunos de los discentes al experimentar con intensidad la emoción vergüenza en este tipo de juegos, condicionando el normal desarrollo de sus propuestas. En esta misma línea, Inglés-Martos et al. (2023) o Redondo-Garrido et al. (2021) señalan que en el planteamiento de este tipo de propuestas presenta altos niveles de desmotivación y falta de participación derivados, precisamente, de esos sentimientos de vergüenza e inhibición.

No obstante, como evidencian Ruiz-Ranz et al. (2022) las propuestas basadas en la desinhibición son clave para el desarrollo óptimo de las capacidades expresivas, especialmente, en el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, los juegos de introducción y desinhibición planteados al inicio de intervención fueron percibidos como una fortaleza y oportunidad para reducir estos niveles de desmotivación. Sin embargo, atendiendo a las respuestas del cuestionario, su aplicación y temporalización no fue suficiente. En este sentido, como indican Bermejo et al. (2021), cabe señalar que la desinhibición precisa de un proceso de adaptación y de un clima óptimo de trabajo, que precisa de un tiempo suficiente para conseguirlo.

Conclusiones

Esta propuesta de intervención basada en el enfoque interdisciplinar entre el área de Educación Física y de Lengua Castellana y Literatura tenía como principal objetivo analizar la opinión crítica y reflexiva de los futuros docentes sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de distintas propuestas lúdicas basadas en la expresión corporal. Para ello, se planteó una fase de intervención dividida en tres fases que respondían a un periodo de aprendizaje teórico, un periodo de diseño y evaluación de propuestas lúdicas adaptadas al contexto y, finalmente, se desarrolló un proceso de reflexión y evaluación por parte de las personas participantes.

Tras el desarrollo de la intervención, se concluye que la propuesta se entendió como un recurso óptimo para el desarrollo de la dimensión cognitiva, a través del aprendizaje y conocimiento en el aula, siendo considerados como una de las posibilidades más destacadas tanto de las propuestas de dramatización y escritura creativa, como del teatro de sombras. Por su parte, los juegos de desinhibición y presentación tuvieron un alto impacto sobre la dimensión social que influyó positivamente sobre el desarrollo de la jornada. De este modo, se consideró que este tipo de propuestas fomenta un desarrollo de la formación integral del alumnado, pues, a pesar de que la dimensión motriz apenas fue comentada, el cuerpo y el movimiento fueron empleados como ejes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, destaca como oportunidad y fortaleza el enfoque interdisciplinar que presentan este tipo de propuestas basadas en la expresión corporal. En este sentido, se puso de manifiesto la posibilidad de trabajar contenidos de distintas materias, más allá de la Lengua Castellana y Literatura y la Educación Física, debido al carácter abierto y flexible que presenta este contenido. De este modo, en las propuestas planteadas por el profesorado se observaron contenidos del área de Conocimiento en el Medio Natural, Social y Cultural a partir del trabajo con personajes basados en animales aprendidos durante el curso o de la adaptación de películas clásicas.

Sin embargo, cabe destacar que la dimensión emocional y afectiva fue una de las amenazas más comentadas por parte de los futuros docentes, ya que se entiende que una falta de predisposición por parte de las personas participantes condiciona y limita el desarrollo de las propuestas. En este sentido, esta es considerada una de las limitaciones del estudio, ya que la desconfianza entre las personas participantes y los escolares fomentó la aparición de actitudes de rechazo y falta de predisposición en las actividades propuestas. De forma similar, el estudiantado universitario puso de manifiesto como debilidad la falta de conocimiento previo del alumnado y la necesidad de conocer su nivel de partida en relación con los contenidos trabajados, por lo que también se considera como limitación el desarrollo de la intervención en una única jornada lectiva, sin establecer un contacto previo con las personas participantes del centro educativo.

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, cabe señalar como limitación de la presente investigación, la ausencia de opinión de otros agentes educativos que podrían ofrecer una visión más amplia de la perspectiva interdisciplinar y su necesidad de aplicación en el ámbito educativo. En futuros estudios similares, sería óptimo incluir las reflexiones de docentes activos en centros educativos, profesorado universitario que apliquen este enfoque en sus enseñanzas e, incluso, que se planteen actuaciones conjuntas entre el centro escolar y universitario para tratar de responder a la necesidad planteada en este estudio: acercar la enseñanza universitaria a los contextos de práctica real.

Aplicaciones prácticas

Atendiendo a la propuesta desarrollada y los resultados obtenidos tras la intervención, cabe señalar que este tipo de planteamientos de carácter interdisciplinar son necesarios dentro del ámbito educativo. La actual legislación que se fundamenta en la LOMLOE (2020) aboga por un enfoque globalizador de las enseñanzas de las distintas áreas que conforman el currículum, por lo que es necesario que el profesorado opte por programaciones didácticas basadas en los puntos en común de cada asignatura. De hecho, la redacción de los actuales documentos legislativos facilita este proceso de búsqueda de aspectos comunes gracias a la determinación de los distintos descriptores operativos que definen el perfil de salida de los discentes egresados del área y que tienen como elemento articulador las competencias específicas.

Por otro lado, desde el ámbito universitario resulta fundamental un enfoque interdisciplinar de las distintas disciplinas que conforman el Grado en Educación Primaria. En este sentido, de forma análoga a lo que sucede en el ámbito

escolar, es necesario que el profesorado encuentre puntos en común en las guías docentes aprobadas con la intención de desarrollar propuestas similares a la desarrollada en la presente investigación con la intención de formar a los futuros docentes en este enfoque globalizador de la enseñanza. De este modo, no solo se estará respondiendo a las exigencias del actual sistema educativo, sino que se estarán formando educadores del siglo XXI. Se recomienda la inclusión del área o departamento de Expresión Plástica, pues presenta una relación directa con las propuestas planteadas en las que se precisa de habilidades manipulativas en la creación de materiales o en la caracterización de personajes.

Finalmente, cabe señalar que, en la literatura científica, especialmente en la última década, son numerosos los estudios que abordan este tipo de metodología interdisciplinar. Los resultados positivos mostrados en los mismos son los que deben motivar a futuros investigadores y docentes a llevar a cabo una enseñanza basada en este enfoque actual de la educación. Del mismo modo, estas propuestas pueden servir de inspiración para el diseño de programaciones didácticas tanto del ámbito escolar, como del ámbito universitario.

Author Contributions: “Conceptualización, A.L.Q. and I.E.R.; metodología, A.L.Q. and M.I.C.; software, M.I.C.; análisis estadísticos, M.I.C.; investigación, A.L.Q. and I.E.R.; preparación de datos, M.I.C.; preparación del manuscrito: A.L.Q.; redacción - revisión y edición, A.L.Q. and M.I.C.; visualización, I.E.R.; supervisión, I.E.R. and M.I.C. Indicar las principales tareas de desarrolladas en el trabajo seguido de las siglas: Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Basterra, F. J., & Menescardi, C. (2020). Propuesta de innovación interdisciplinar de contenidos de física en las clases de educación física mediante aplicaciones móviles. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 255-261. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73794>.
- Bermejo, J. M., Pulido, D., Galmes-Panades, A. M., Serra, P., Vidal-Conti, J., & Ponseti, F. J. (2021). Educación física y universidad: Evaluación de una experiencia docente a través del aprendizaje cooperativo. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 90-97. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77834>.
- Carriedo, A., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., & Cecchini, J. A. (2022). Fitness Testing: Traditional Model Versus Sport Education Model. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 22(86), 269-284. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.86.005>.
- Cervera, J. (1993). Dramatización y teatro: precisiones terminológicas y conceptuales. *Lenguaje y textos*, 4, 101-112.
- Cifo, M. I., & Ureña, N. (2022). El teatro de sombras corporales como recurso didáctico para trabajar la expresión corporal y la interculturalidad en Educación Infantil. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 12, 107-123. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.107-123>.
- Clark, D. B., Hernández-Zavaleta, J. E., & Becker, S. (2023). Academically meaningful play: Designing digital games for the classroom to support meaningful gameplay, meaningful learning, and meaningful access. *Computers & Education*, 194. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104704>.
- Criach, Q., Prat, M., & Turró, M. (2022). Cuéntame la historia de tus abuelos: Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua en el grado de Educación Primaria. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 11, 172-187. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.172-187>.
- De Ponga, J. (2021). El recurso del juego dramático en educación primaria. *Encuentro Journal*, 29, 34-49. <https://doi.org/10.37536/ej.2021.29.1920>.
- Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en la comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial del Estado*, 267, de 18 de noviembre de 2022. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2022/numero/5907/pdf?id=813041>.
- Delgado-Algarra, E. J., Martín-Cáceres, M., Cuenca-López, J. M., & Ibañez-Etxeberria, A. (2024). Temáticas controversiales en docencia universitaria: análisis DAFO y CAME aplicado para la mejora educativa. *Revista Colombiana De Educación*, (91), 56-75. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16455>.
- Durán, S. M. (2003). La importancia de la observación y el juego en la Educación Infantil. *Lúdica pedagógica*, 1(8), 74-78.
- Folch, C., Córdoba, T., & Ribalta, M. D. (2020). La performance: una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 613-619. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74187>.
- García, P. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y textos*, 33, 49-60.
- García-Pérez, A., Ramírez-Arrabal, V., Rojas-Cepero, I., & Caracuel-Cáliz, R. F. (2024). El alumnado de educación primaria promotor de salud a través de la investigación en el área de educación física. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 55, 327-338. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.101545>.
- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. CreateSpace.
- Guzmán, B. Y., & Bermúdez, J. P. (2019). Escritura creativa en la escuela. *Infancias imágenes*, 18(1), 80-94. <https://doi.org/10.14483/16579089.12263>.
- Hannon, J., Hocking, C., Legge, K., & Lugg, A. (2018). Sustaining interdisciplinary education: Developing boundary crossing governance. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1424-1438. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1484706>.

- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., & Mills, J. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655>.
- Hernández, J. A. (2005). *El arte de escribir*. Ariel.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- Herrero-Molleda, A., García-López, J., & Pérez-Pueyo, A. (2023). Situación de aprendizaje en Educación Física y Física y Química: el enfoque interdisciplinar en la LOMLOE. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 47, 146-155. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95150>.
- Huizinga, J. (1998). *Homo ludens*. Alianza.
- Iglesias, P., & López-Pastor, V. M. (2003). Unidad didáctica interdisciplinar: Teatro de sombras y multiculturalidad en educación física. Intentando avanzar hacia la integración de las minorías étnicas a través del área de educación física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, 3, 18-24.
- Inglés-Martos, M. J., Quiñonero-Martínez, A. L., & Cifo-Izquierdo, M. I. (2023). Gimnasia rítmica: beneficios de la práctica educativa en el alumnado de primaria. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(3), 124-139. <https://doi.org/10.24310/riccafd.12.3.2023.17891>.
- Lamrani, R., & Abdelwahed, E. H. (2020). Game-based learning and gamification to improve skills in early years education. *Computer Science and Information Systems*, 17(1), 339-356. <https://doi.org/10.2298/CSIS190511043L>.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- López, A., Jerez, I., & Encabo, E. (2010). Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 357-358.
- Manzano, M., Bravo, R. N., & García, L. A. (2019). Las competencias comunicativas en la formación permanente: discursos y realidades. *Revista Inclusiones*, 6(2), 87-106.
- Martín Martínez, L. (2018). Intervención de teatro de sombras en un caso con Necesidades Educativas Especiales por Trastorno de Espectro Autista. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 131-148. <https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.106>.
- Merellano-Navarro, E., Almonacid- Fierro, A., Gravo-Basualto, D., Correa-Pérez, F., Medina-Rojas, G., & Valenzuela-Beltrán, L. (2025). Uso del juego como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Percepción de profesores del sistema escolar. *E-balonmano com*, 21(1), 77-90. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.21.77>
- Miller, E. K., Franco-Jenkins, X., Duncan, J. T., Reynolds Reddi, A., & Ward, C. (2025). Strengthening education through equitable and inclusive evidence-based teaching practices: A scoping review. *Education Sciences*, 15(3), 266. <https://doi.org/10.3390/educsci15030266>.
- Motos, T. (2003). Cerebro emocional, educación emocional y Expresión Corporal. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. Coterón y B. Larraeta (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I congreso internacional de expresión corporal y educación* (pp. 101-118). Amarú.
- Moura, A., Silva, A., Graça, A., & Batista, P. (2021). El valor de la evaluación para el aprendizaje en la enseñanza de la educación física. (2021). *E-balonmano com*, 17(3), 211-222. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.17.211>.
- Núñez, L., & Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19, 225-252.
- Ortega, P. (2007). La expresión corporal en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 35, 1-8.
- Peixoto-Pino, L., Rico-Díaz, J., & Arufe-Giráldez, V. (2019). Elaboración y aplicación de un proyecto interdisciplinar en las etapas de Infantil y Primaria sobre prevención de accidentes promovido desde el Área de Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 35, 250-254. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.67494>.
- Ramírez, G. (2013). *Manual de Teoría e Historia de la Educación Física y el Deporte contemporáneos*. Sevilla: Wanceulen.
- Redondo-Garrido, M. A., Gómez-Carmona, C. D., Bastida-Castillo, A., Mancha-Triguero, D., & Gamonales-Puerto, J. M. (2021). Descriptive study of attitudes towards corporal expression in physical education students in a region of Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(4), 549. <https://doi.org/10.3390/ijerph11040549>.
- Rojas, I. (2021). *Dificultades en la lectura, hábito lector e implicación en el acoso escolar* (tesis doctoral). Universidad de Murcia. Murcia.
- Rosas, R., Espinoza, V., Porflitt, F., & Ceric, F. (2019). Executive functions can be improved in preschoolers through systematic playing in educational settings: evidence from a longitudinal study. *Frontiers in psychology*, 10, 2024.
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., Martínez-Carratalá, F., & Gómez-Trigueros, I. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo*, 34, 111-142. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>.
- Ruiz-Ranz, E., Sotoca Orgaz, P., & Arévalo Baeza, M. (2022). El valor del humor en el desarrollo de la desinhibición en expresión corporal en educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 13(75).
- Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., & Luning, P. A. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 21(4), 365–378. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9113-z>.
- Trigueros, C., Rivera, E., & Rivera, I. (2019). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con Software NVivo*. UGR y EASP.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>.
- Veresov, N., & Veraksa, N. (2023). Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach, *Early Years*, 43(4), 1089-1101. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2056880>
- Wu, X., Yang, Y., Zhou, X. Xia, Y. & Liao, H. (2024), A meta-analysis of interdisciplinary teaching abilities among elementary and secondary school STEM teachers. *International Journal of STEM Education*, 11(38), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00500-8>.